



Марина Геннадьевна Заувервальд

учитель русского языка и литературы лицея № 200

Формирование личностных и метапредметных результатов на уроках литературы в старших классах посредством смыслового чтения

Культурное, нравственное, интеллектуальное развитие любой страны во многом определяют литературные пристрастия и предпочтения подрастающего поколения. Общество движется вперёд, если оно совершенствуется не только техническую, материальную сторону своего существования, но и духовную. Не случайно многие учёные ставят под сомнение необходимость дальнейшего технического прогресса, который может привести к самоуничтожению человечества. Огромное влияние на современных подростков оказывает СМИ (прежде всего Интернет и телевидение), что же касается высокохудожественной литературы с ее смелыми интеллектуальными экспериментами, то она становится предметом исследования избранных.

С каждым годом настоящих читателей (произведения массовой культуры или чтение классики в сокращении не в счёт) становится всё меньше. Нынешние одиннадцатиклассники в школьном сочинении, рассуждая о чести и достоинстве, ссылаются на героев американских кинолент. Похоже, настал тот момент, когда всем нам нужно понять одну простую истину: утрата Читателя приведёт к гибели Человека, о котором и для которого писали все классики русской и мировой литературы. Именно поэтому мы должны обратить внимание на то, ЧТО и КАК читают наши дети.

Перед учителем стоит очень важная задача – привить интерес к чтению, научить «читать».

Для решения указанной задачи учитель должен обеспечить реализацию и развитие учебно-интеллектуальных и креативных способностей детей через смысловое чтение посредством интеграции художественной и познавательной деятельности на уроках литературы.

Если учащегося научить творить, то ему, несомненно, будет интереснее учиться, возрастет эффективность труда учителя (вырастет качественная успеваемость), школьные занятия станут важной частью творческой жизни учащегося.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования, предъявляя требования к метапредметным результатам освоения основной

общеобразовательной программы, в качестве обязательного компонента выделяет «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами».

Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить полученную информацию. По словам В. А. Сухомлинского, «кто не умеет читать – тот не умеет мыслить».

Чтение является метапредметным навыком, составляющие его части есть в структуре всех универсальных учебных действий:

- в личностные УУД входит мотивация чтения, мотивы учения;
- в регулятивные УУД – принятие учеником учебной задачи, регуляция деятельности;
- познавательные УУД – логическое и абстрактное мышление, творческое воображение, оперативная память.

Формирование метапредметных умений на уроках литературы предполагает реализацию творческого потенциала в духовно-нравственной и предметно-продуктивной деятельности на основе непрерывного образования, реализация которого возможна лишь в условиях интеграции.

Это не что иное, как процесс, а также результат взаимодействия разнообразных элементов. В основе интегрированного обучения лежит взаимодействие различных тематических блоков из различных учебных предметов. Интегрированное обучение направлено на развитие не только интеллекта, но и на формирование творческого мышления.

Современный мир строится на интегративной основе, требуются разносторонние умения, знания, компетенции, чтобы из потоков информации выбирать нужную и умело оперировать ею. Обучение литературе в старших классах целесообразно выстраивать на интегративной основе, так как интеграционное образование исключает необходимость дублирования учебного материала, обеспечивает представление системных знаний о человеческой культуре. Перед учениками, как в

жизни, ставятся задачи междисциплинарного характера, стимулирующие интеграцию разнопредметных знаний, в процессе решения этих задач ими осуществляется не только поиск информации, но и перевод таковой в различные предметные смыслы.

Принцип интеграции мы рассматриваем в двух аспектах:

1. Учитель может комбинировать различное учебное содержание из различных областей (например: математика, литература, информатика, ИЗО) для того, чтобы обеспечить системность и последовательность материала, сделать его доступным для усвоения.
2. Интеграция – это не механическое соединение разного материала в новом информационном поле. Это соединение полученных знаний. При этом сознание ребенка является ведущим фактором интеграции. Ребенок не получает готовое знание, а открывает его на основе доступной для него информации, генерирует новые информационные и культурные тексты.

Вместе с тем рассмотрение понятия интеграция будет неполным без психолого-педагогических закономерностей возрастного развития (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская), исследования интеграционных процессов в общей и художественной педагогике (А. Я. Данилюк, Б. П. Юсов, М. Н. Берулава), концепции эстетической доминанты как условия гармонизации мировосприятия ребенка (Е. П. Кабкова, А. А. Мелик-Пашаев, Е. М. Торшилова).

Интеграция – это мыслительно-деятельностный процесс, при котором ребенок под руководством учителя осуществляет перевод информации с одного учебного языка на другой, в результате чего происходит усвоение знаний, формирование личностных и культурных смыслов.

Познание мира ребенком в оптимальных условиях идет от естественного восприятия к обобщенно знаково-символьному знанию. В общепедагогическом смысле процесс обучения ребенка в школе можно рассматривать как художественно-логическую интеграцию (художественная + познавательная деятельность).

Смысловое чтение может стать основой формирования духовности, создания многогранной личности на великих нравственных примерах. Большинство толковых и философских словарей определяют смысл как синоним значения. Благодаря возникновению герменевтики (философия понимания текстов) появилось такое понятие, как «скрытый смысл». Герменевтика – это искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека и, прежде всего, художественных текстов, без интерпретации которых не обходится школьное литературное образование. Конкретизировать оппозицию «значение – смысл» помогают работы М. М. Бахтина, подчеркивавшего различие семантической (значение) стороны произведения и его ценностно-смыслового мо-

мента. «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла». Но вместе с тем смысл – это не только то, что отвечает на какой-либо вопрос, но и то, что отвечает нашим интересам. Как заметил В. О. Ключевский, «цена всякого знания определяется его связью с нашими нуждами, стремлениями и поступками; иначе знание становится простым балластом памяти».

Художественный текст на уроках литературы должен быть обращен к современным проблемам: юный читатель не «препарирует текст», анализируя отдельные моменты текста, а учится понимать, интерпретировать то, что читает.

Смысл всегда диалогичен! Понимание художественного текста возникает как сходство смысловых контекстов автора и читателя. Безусловно, наряду со сходством возникают и различия, связанные с особенностями мировоззрения автора и читателя; поэтому для адекватного понимания текста, необходимо учитывать все компоненты художественного текста, который представляет собой некую эстетическую реальность, существующую в неразрывном единстве формы и содержания:

смысл (содержание) ↔ структура (форма).

Смысловое чтение отличается от любого другого чтения (например, «ознакомительное» или «поиск информации») тем, что при нём происходят процессы глубинного постижения читателем ценности художественного слова, т.е. осуществляется процесс интерпретации, надления смыслом.

Каждому читателю, говоря словами А. Н. Леонтьева, приходится решать «задачу на смысл», на открытие «значения для меня» в том или ином художественном произведении, так как задача любого искусства (в частности, литературы) открытие «личностного смысла».

По парадоксальному утверждению А. А. Леонтьева, «мы понимаем не текст, а мир, стоящий за текстом». Согласно концепции М. Бахтина, перед эстетически развитым читателем стоят две задачи:

- 1) понять произведение так, как понимал его сам автор, постараться увидеть картину мира «глазами автора»;
- 2) включить произведение в свой, отличный от авторского, жизненный и культурный контекст.

Задача учителя – научить детей адекватно воспринимать смысл текста, который должен определяться в результате взаимосвязи структурно-функционального и ценностно-ориентирующего подходов. Особенность данной работы проявляется не только в комплексной соотнесенности различных приемов и методик, но и в том, чтобы учитывать реалии современной жизни и культуры. Знания по истории, философии, психологии, языкознанию должны помочь учащимся понять не только глубинные слои художественного текста, но и самих себя. На основе классической литературы необходимо развивать у ребят способность слу-

шать и воспринимать тех, кто мыслит по-другому, а также учить читать текст творчески, т.е. соотносить прочитанное со своими представлениями. Анализ художественного произведения в конечном итоге должен вырастать в этическую проблему. Возможно, многие ребята только потому и не читают, что не умеют найти в книге ответов на свои вопросы и проблемы. Научившись понимать литературу, ребенок имеет больше шансов быть захваченным ею: постепенно он самостоятельно (без принуждения) освоит многие произведения. У него появятся свои пристрастия в литературе, разовьётся эстетический вкус.

На мой взгляд, обучение смысловому чтению открывает новую реальность, соединяющую ученика с духовностью. Одной из эффективных технологий, развивающих интерес к обучению, выступает ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Автором этой теории, возникшей в нашей стране в середине XX века, является выдающийся российский учёный, изобретатель, писатель-фантаст Генрих Саулович Альтшуллер. Он считал, что любого человека можно обучить художественной и познавательной деятельности. Однако до настоящего времени методы ТРИЗ успешно применяются только в изучении точных наук. Я использую приемы ТРИЗ в своей педагогической практике – обучаю ребят литературе. Как результат: ученики воспринимают литературу не как «нагрузку», а как увлекательные приключения мысли, позволяющие лучше понимать мир; одинаково уважительно относиться к техническому и гуманитарному творчеству.

Цель использования ТРИЗ на уроках литературы заключается в развитии системного мышления, речи и творческого воображения, стремления к новизне и поисковой активности. ТРИЗ учит не просто мыслить, а понимать происходящие процессы и находить решение проблемы. Учёба – это нелёгкий труд. Методики обучения ТРИЗ располагают инструментом подбора игр, заданий и упражнений для занятий по развитию качеств творческой личности учащихся.

Возможности применения ТРИЗ позволяют:

- 1) заменить хаотичный перебор вариантов алгоритмическим;
- 2) анализировать ресурсы и вычленять главные моменты и структурные единицы ситуации;
- 3) производить анализ через синтез;
- 4) разрешать противоречия, делать умозаключения, опирающиеся на различные операции мышления.

Те, кто практически работает методами ТРИЗ, следуя «жесткой» схеме мышления, выходя на нестандартные решения, испытывает тот же эмоциональный подъем, который характерен для любого подлинного творчества, владение методами уберегает от провалов и застоя. «Тризовское» мышление помогает определить область нахождения сильных решений.

В ТРИЗ принято условную проблему/задачу дробить, формулируя противоречие.

Г. С. Альтшуллер отмечал, что точная формулировка противоречия – это уже наполовину решенная задача.

Для ТРИЗ характерна открытая задача:

- у нее нет конкретного условия;
- отсутствует четко сформулированный вопрос;
- неясно, где и что именно требуется искать;
- не дается алгоритм;
- есть противоречие;
- нет единственно правильного ответа;
- есть несколько вариантов, которые надо апробировать и выбрать наилучший.

Примеры открытых задач:

1. Поспорил мужик, что не будет днем пить и есть, а ночью спать. И так две недели. Что делать? Не под силу такое обычному человеку – так и ноги протянуть недолго. Как же выиграть спор?
2. Однажды поехал царь посмотреть на свое царство. Проезжает через лес, видит – стоит на поляне двадцать дубов, один другого краше. Обомлел царь от удивленья. А потом и говорит слугам: «Хочу, чтобы эти дубы у моего дворца росли». Да разве столетние дубы пересадишь? Но приказ есть приказ. Дни и ночи думали царские мастеровые, а толку никакого. Как веленье царя исполнить? Далась ему эти дубы...
3. Представьте себе, что вы можете встретиться с Онегиным и Ленским за день до дуэли. Что бы вы сказали им? Попробуйте предсказать их реакцию на ваши аргументы. Разыграйте беседу в ролях.
4. Вы скульптор. Какой памятник вы соорудили бы Мцыри?
5. Напишите признание в любви от лица героя романтизма.

Методы активизации мышления:

1. Метод проб и ошибок. Суть метода заключается в решении проблемного задания через отбор разнообразных вариантов решений.
2. Метод контрольных вопросов. Этот метод является усовершенствованным вариантом метода проб и ошибок, а также одним из методов активизации творческого мышления. Цель метода: при помощи наводящих вопросов подвести детей к выполнению поставленного задания.
3. Метод фокальных объектов, или Метод каталога – один из методов активизации творческой мысли, который помогает снять психологическую инерцию и найти оригинальные решения.
4. Метод синектики. Синектика – объединение разнородных несовместимых элементов, метод предусматривает использование приёмов, основанных на аналогиях: прямой, эмпатия, символический, фантастический.
5. Мозговой штурм.

Методы решения изобретательских задач помогают активизировать учебный процесс, поскольку стимулируют поиск нетрадиционных решений, оберегают учащихся от стереотипов мышления, развивают нетрадиционный взгляд на предметы и явления, приучают учащихся искать свои пути решения проблемы и отстаивать собственную точку зрения.

Приемы ТРИЗ интересны для ученика, формируют познавательную активность, развивают все операции мышления, все виды универсальных учебных действий, позволяют интегрировать художественную и познавательную деятельность. Они помогают находить варианты решения проблемной ситуации, проводить рефлексию пройденного материала, развивать творческое и логическое мышление, проводить оценивание своей работы.

Креативная система ТРИЗ позволяет обучаемому, во-первых, преодолеть стереотипы, наложенные традиционным образованием и накопленные жизненным опытом; во-вторых, развивать творческое воображение; в-третьих, сделать творческое воображение управляемым процессом.

Сложную работу по формированию навыков смыслового чтения начинаю в любом классе с теории, а именно:

1. Миф. Мифологическое мышление.
2. Литература и фольклор.
3. Понятие художественного текста. Виды информации: концептуальная, фактуальная, подтекстовая (по Гальперину). Их взаимосвязь.
4. Как слово становится художественным образом? Образная природа искусства.
5. Роды литературы. Особенности интерпретации.
6. Классификация жанров. Жанровая форма.
7. Элементы структуры художественного текста: системы образов, композиции, сюжета, стиля.

В педагогике и психологии этот путь называется обучением «обобщенным способам умственных действий» (В. Давыдов).

Теоретические знания становятся инструментом для последующего осмысления художественного текста. Для закрепления теоретических понятий детям предлагается работа, которая поставит их в активную позицию по отношению к тексту, например: ребята должны дописать рассказ, который учитель читает в классе до определенного места; завершить сюжет, дорисовать образы в соответствии с авторской идеей. Здесь уместны и более сложные виды работы: проанализировать символику чисел в произведении, выстроить пространственные и временные модели, установить интертекстуальные связи (реминисценции, аллюзии, цитаты).

В данной работе важно, чтобы ребята сумели прочувствовать авторскую логику развития сюжета или отдельного образа. На первичном этапе работы формируем основные умения, требующиеся

в дальнейшем для решения сложных интерпретационных задач: извлекать из текста информацию, критически оценивать ее, выдвигать гипотезы, формулировать доказательства; соединять различные факты в единую цепь аргументов. Следующий этап связан с изучением и интерпретацией текста – именно здесь формируем частные умения анализировать эпический, лирический и драматический тексты, исходя из особой природы и специфики анализа этих литературных родов.

Таблица 1

Роды литературы

Эпос	Лирика	Драма
1. Событие	1. Чувства	1. Действие (постановка на сцене)
2. Сюжет	2. Образ-переживание	2. Конфликт
3. Композиция	3. Движение чувств – «эмоциональная волна»	3. Ремарки
4. Эпический герой	4. Требуется выразительное чтение	4. Чтение по ролям
5. Идея		

В ходе уроков составляем таблицу, которая дает четкое представление об особенностях каждого из родов литературы (такую таблицу можно давать и в 5-м классе, и в 10-м классе, когда начинаете работать с новыми учащимися).

Говоря о формировании смыслового чтения на уроках литературы, необходимо понять, что урок литературы – это откровение истины, это урок, на котором затрагиваются самые глубокие аспекты человеческого существования: жизнь и смерть, вина и раскаяние, любовь и страдание. Рассматривая, а вместе с тем и обсуждая именно эти темы, ученик всегда искренен перед собой. Уроки литературы – это «со-бытие (совместное бытие) учителя, ученика и автора художественного произведения», «человекоформирующий процесс, урок – общение, урок – искусство, урок – жизнь» (Е. Н. Ильин) [4].

Из всего этого складывается особая методика работы с художественным текстом.

1-й этап. Восприятие

Работа с первичным восприятием (формирование смысловых установок). Обработка первичной информации, формирование эмоциональной оценки. Вопросы: Что понравилось? (Не понравилось?) Почему? О чем текст? Сколько сюжетных линий можно выделить? Как соотносятся эти сюжетные линии? Чем текст удивил? Первичная работа с названием произведения, эпиграфом.

2-й этап. Структурно-функциональный анализ

Специфика вопросов на данном этапе заключается в том, что они задают определенные границы для рассмотрения различных компонентов текста, вопросы ориентированы на отбор информации, сопоставление различных сюжетных ситуаций и моделей, обнаружения недостающих элементов

для восстановления сюжета. Задачи этого типа требуют определенной стратегии: сначала знакомство со всей представленной информацией в обобщённом виде (сюжет), затем выявление специфики на уровне структурных элементов.

На этом этапе осуществляется работа с композицией, героями (характеризуются их внешность, речь, мироощущение, поступки, мотивация поступков); вычленяется хронотоп, анализируется смысл эпизода или ключевой сцены. Используются схемы, таблицы. Так, например, при изучении романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» предлагаю детям показать графически, как соотносятся различные пространственно-временные миры, а также прошу заполнить нижеприведённую таблицу, после чего ещё раз анализируем текст.

Таблица 2

**Особенности течения времени в романе
М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»**

	среда	четверг	пятница	суббота	воскресенье
	1 мая / 12 нисана	2 мая / 13 нисана	3 мая / 14 нисана	4 мая / 15 нисана	5 мая / 16 нисана
Москва					
сны					
Ершалаим					

Также можно предложить задания на определение позиции автора, реконструкцию аргументов, на которые он опирается, а также определение собственной позиции, её аргументацию. Одним из важных умений, требующихся для решения подобных задач, является умение отделять фактологическую информацию текста от собственной интерпретации.

На данном этапе работы ребёнок должен осознавать значимость каждого элемента текста.

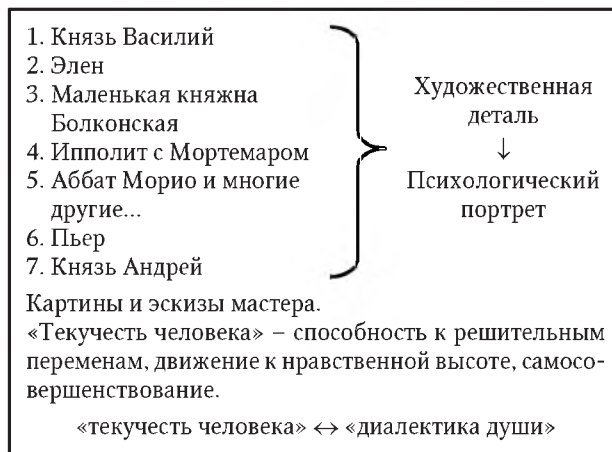
3-й этап. Реконструкция смысловых структур

Здесь, как правило, мы вычленяем эпизоды, строим альтернативные модели сюжета, прерываем действие на кульминации и выдвигаем гипотезы относительно сюжета, судьбы героев, смысла произведения в целом. Работаем над художественной деталью. Анализируем язык произведения (средства выразительности). Думаем над тем, как те или иные языковые средства работают на смысл произведения в целом. Смотрим на различные грани текста.

Концептуальные схемы анализа текста – особые ключи, открывающие текст как знаковую систему. Одни из них помогают нам увидеть разные системы образов произведений, другие – способы раскрытия автором внутреннего мира героя, его эволюцию.

Примером реконструкции смысловых структур может стать урок, посвященный теме «Мастерство Л. Н. Толстого: особенности портретной характе-

ристики», на котором мы не только работаем над отдельными фрагментами текста, но и составляем концептуальную схему урока.



Лица и личины. «Война» и «мир» в отношениях людей

Подобные задания направлены на удержание и соотнесение двух планов художественного текста: событийного и смыслового (символического), так как именно символический план (подтекст) делает текст художественным. Этим объясняется внимание к художественным деталям произведения.

4-й этап. Смысловая компрессия

1. Понимание текста – процесс перевода текста на другой язык (прием смысловой компрессии), в результате которого образуется мини-текст, воплощающий в себе основное содержание исходного




Пример интеграция художественной и познавательной деятельности. Фотосессия по роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита»

«Серебряный век русской поэзии»

Серебряный век – образное название периода в истории русской поэзии, относящегося к началу XX века, данное по аналогии с «Золотым веком» (первая треть XIX века).

Анна Ахматова



Н. Ажвелин – «Портрет Анны Ахматовой» (1914 г.)

Ахматова, Анна Андреевна – русская поэтесса, переводчица и литературовед, одна из наиболее значимых фигур русской литературы XX века. Номинант на Нобелевскую премию по литературе (1965).



А. А. Ахматова (1925 г.)
Фото П. Луканинского.

Её судьба была трагична. Репрессиям были подвергнуты трое близких ей людей: первый муж, Николай Гумилёв, был расстрелян в 1921 году; третий муж, Николай Пунин был трижды арестован и погиб в лагере в 1953 году; единственный сын, Лев Гумилёв, провёл в заключении в 1930–1940-х и в 1940–1950-х годах более 10 лет. Горе жен и матерей «врагов народа» было отражено в одном из наиболее значительных произведений Ахматовой – поэме «Реквием».

Признанная классиком отечественной поэзии ещё в 1920-е годы, Ахматова подвергалась цензуре, замалчиванию и травле, многие произведения не были опубликованы на родине не только при жизни автора, но и в течение двух десятилетий после её смерти. В то же время имя Ахматовой ещё при жизни окружала слава среди по-



«Анна Ахматова»
Н.И. Козин. (1930 г.)

читателем поэзии и в СССР, и в эмиграции. Анна Горенко (в последствии Ахматова) родилась в одесском районе Большой Фонтан в семье потомственного дворянина, инженера-механика флота в отставке А. А. Горенко (1848–1915), ставшего после переезда в столицу коллежским ассессором. Она была третьей из шести детей. Её мать, Инна Эразмовна Стогова (1856–1930), состояла в отдалённом родстве с Анной Буниной.

В 1890 году семья переехала сначала в Павловск, а затем в Царское Село, где в 1899 году Анна Горенко стала ученицей Марининской женской гимназии. Лето она проводила под Севастополем, где, по её собственным словам:

«Я получила прозвище «дикая девочка», потому что ходила босиком, бродила без шляпы и т.д., бросалась с лодки в открытое море, купалась во время шторма, и загорала до того, что слезла кожа, и всем этим шокировала провинциальных сева-стопольских барышень».



Николай Гумилёв и Анна Ахматова с сыном Лёвом. Студенческая семья. (Царское село. 1905 г.)



Анна Андреевна Ахматова (1930 г.)

Ахматова вспоминала, что училась читать по азбуке Льва Толстого. В пять лет, слушая, как учительница занималась со старшими детьми, она научилась говорить по-французски. В Петербурге будущая поэтесса застала «красненьких эпохи», в которой жил Пушкин; при этом запомнилась ей и Петербург – «отражательный, легендарный, конный, конюшный, грохочущий и скрежещущий, завешанный с ног до головы вывесками». Как писал Н. Струве, «Последняя великая представительница великой русской дворянской культуры, Ахматова в себя всю эту культуру вобрала и претворила в музыку».

Свои первые стихотворения она опубликовала в 1911 году («Новая жизнь», «Caudeamus», «Аполлоны», «Русская мысль»). В молодости пристрастия к акмеизму (сборники «Вечер», 1912, «Чётки», 1914). Характерными чертами творчества Ахматовой можно назвать верность нравственным основным бытия, тонкое понимание психологиче-ских чувств, осмысление общенародных трагедий XX века, сопряжённое с личными переживаниями, тяготение к классическому стилю поэтического языка.

Кроме поэтических произведений перу Ахматовой принадлежат замечательные статьи о творчестве А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, воспоминания о современниках. Начиная с 1922 года, книги Анны Ахматовой подвергались цензурной правке. С 1925 по 1939

год и с 1946 по 1955 её поэзия не печаталась совершенно, кроме стихотворений из цикла «Слава миру!» (1950). До 1964 года была «невмездной».

Ахматова Анна
*А ты думаешь – я тоже такла...
А ты думаешь – я тоже такла,
Что можно забыть меня,
И что брошусь, маля и рыдал,
Под копыта снесёго коня.*

*Или стану просить у знахарок
В наговорной воде корешок
И пришло тебе странный подарок -
Мой забитый душой пятачок.*

*Будь же проклята. Ни стоном, ни вздохом
Окаянной души не коснусь,
Но клянусь тебе ангельским садом,
Чудотворной иконой клянусь,
И ночью наших пламенных чадам -
Я к тебе никогда не вернусь.*

Июль 1921 г., Царское Село

Анализ стихотворения
Любовь – главный мотив всякого лирического поэта, наиболее близкий читателю. Стихи Анны Ахматовой – всегда воспоминание. Но истинная и воссоздавая какую-нибудь лирическую тему, она не воспроизводит всего мира со всей его край очной пестротой, а лишь одну какую-нибудь черту, чем-либо ей запомнившуюся, чем-либо для данной темы характерную.

Сама по себе эта черта её даже не интересует, но она заменяет внешнее изображение и служит внешним знаком внутреннего переживания, характерной приметой происходящего, освобождения от гнетущей власти мучительной любви:

*А ты думаешь – я тоже такла,
Что можно забыть меня,
И что брошусь, маля и рыдал,
Под копыта снесёго коня.*

Главная героиня – женщина, которая свою любовь переживает в нежность, потому что так проше. Легче прощать мужчину, пусть это больно, но можно принять, это как свой выбор, как свое решение, хотя по

тексту произведения явно читается совершенно иная ситуация.

Стихотворение – описание мысли о чувствах, запомнившихся картинках про те чувства, которые сегодня забыты как чувства, но живы, как мысли о них. С одной стороны, женщина страстно хочет быть любимой и чувствовать со стороны близких (любимых) мужчин отеческую заботу, с другой стороны, ставит себя в позицию матери по отношению к ним.

*Или стану просить у знахарок
В наговорной воде корешок
И пришло тебе странный подарок -
Мой забитый душой пятачок.*

Это – конкретные человеческие чувства, конкретная жизнь души, которая томится, радуется, страдает. Героиня никак не отмечает любовь, она по-прежнему чувствует себя рожденной для нее, но она разрывает с прежней покорной каменистой зависимость от любви, и приобретает свою свободу и даже – новое господство над друзьями. Стихи рисуют образ человека, который каждое свое новое чувство, каждое новое событие своей жизни отмечает записью – перед нами как будто отрывок из автобиографии, дневника.

Эта особенность ахматовского стиха, полного выговорности, намеков, уходящих в глубину подтекста, придает ее лирике истинную своеобразности. Героиня ахматовских стихов, чаще всего говорящая как бы сама с собой в состоянии порыва, полубреду или экстаза, не считает, естественно, пужным, да и не может дополнительно разъяснять и растолковывать нам все происходящее. Передавая лишь основные сигналы чувств, без расшифровки, без комментариев, напек – по торопливой азбуке любви.

Ахматова не дает нам ни малейшей возможности догадаться и судить о конкретной жизненной ситуации, предиктовавшей ей это стихотворение. Но, возможно, как раз по этой причине – по своей как бы зашифрованности и непрочтённости – оно приобретает смысл, приложенный ко многим другим судьбам, а иногда и совсем к исключительным ситуациям. Главное в стихотворении то, что захватывает: страстная напряженность чувства, его смятенность, стесненность, а также и та беспредельность решений, которая вырывается перед нашими глазами личность незаурядную и сильную.

По материалам Интернет подготовила Деяч Диана, ученица 11-а класса МБОУ лицей № 200

текста, – реферат, аннотация, резюме, фотография, рисунок, сочинение (эссе, сочинение-закладка и т.д.). Так, например, в 11-м классе предлагаю своим ученикам следующие темы сочинений, которые они раскрывают на материале русской классики: «Жизненные стратегии в произведениях русской литературы» (или: «Для чего живут люди?»), «Как воспитывать детей?», «Что такое честь?», «?!», «Тс-с!». Или: сделать фотосессию по изученному художественному тексту.

2. Построение образа, предмета или ситуации, наделенных определенным смыслом:

T1 → T2 (перекодировка), где T – текст.

3. Построение сообщений, несущих альтернативные смыслы; соотнесение нескольких текстов; сочинение по проблемам, отраженным в авторских текстах.

Данный этап предполагает создание своей интегрированной читательской формы, что превращает обычное (потребительское чтение) в смысловое, которое приводит к обогащению и приращению читательского опыта. Разнообразные приемы творчества с автором: превращение художественного текста в словесные картины, сцены, кадры и эпизоды, а также составление структурных схем, таблиц, рисунков – всё это способствует подлинному взаимодействию с книгой, а в конечном

итоге – адекватной интерпретации. Интересным и эффективным является сопоставительный анализ произведений одного автора или особенностей поэтики разных авторов, направлений.

Язык и стиль произведений любого большого писателя нельзя рассматривать вне связи с его мировоззрением, мироощущением. Каждый мыслит, чувствует и понимает по-своему, у каждого своя реакция на окружающую действительность. Каждый автор использует ряд особых приемов, в которых угадывается его неповторимый слог, манера построения диалога с читателем. Детям предлагаю интересное задание: сравнить текст Достоевского с переводными текстами; сделать вывод, какой способ передачи индивидуально-авторского стиля был использован переводчиками.

Такая поэтапная работа, конечно же, требует определённой системной подготовки, но оно того стоит – урок получается насыщенным, разнообразным и интересным. Таким образом, подводя итог всему сказанному, хочется обратить внимание на то, что в век информационных технологий, микробиологии и генной инженерии процесс обучения смысловому чтению должен встраиваться в сложные виды деятельности. Не будем забывать о том, что на уроках литературы ученик не только учиться понимать текст, но и учиться быть Человеком.

Всеобщая история. 5-11 классы
Под ред. академика РАН С.П. Карпова

Н.В. Загладин,
Л.С. Белоусов

Базовый
и углублённый уровни

№ 1.3.3.1.4.1

Н.В. Загладин,
Н.А. Симония

Н.В. Загладин

№ 1.3.3.2.2.1 - 1.3.3.2.2.5

Основная школа

Углублённый уровень

№ 1.3.3.3.1.1 - 1.3.3.3.1.2

Средняя школа